Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8570707
Centre d'intérêt: 320

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, 1973.
38 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Différenciation des tâches *Tâche de l'enseignant *Ecole secondaire polyvalente *Rôle de l'enseignant *Rôle du gouvernement *Renouvellement pédagogique *Secondaire (Niveau)

Dans son rapport annuel de 1969-1970, le Conseil supérieur de l'Education faisait la recommandation suivante: "Afin d'en arriver dans l'enseignement à une utilisation plus rationnelle des ressources tant humaines que matérielles, nous recommandons: Que le ministère de l'Education procède à une étude sur la différenciation des tâches dans l'école secondaire polyvalente et qu'il précise davantage le rôle des maîtres". Dans cette étude, le Conseil explique davantage les motifs de cette recommandation, communique les résultats de sa réflexion et indique quelques jalons d'une démarche qui conduirait à l'établissement d'une politique sur cette question.

Une première partie traite de la théorie de la différenciation des tâches. Elle la définit comme un processus d'organisation de l'enseignement qui comporte plusieurs étapes: 1. identifier les différentes tâches de l'enseignement; 2. procéder à une classification de ces tâches; 3. définir les fonctions à l'intérieur desquelles doivent être regroupées ces tâches, tout cela dans le but d'utiliser le mieux possible la compétence des enseignants. La deuxième partie traite de l'implantation de la différenciation des tâches dans l'enseignement. On considère d'abord les difficultés à surmonter dans l'implantation d'un tel mode d'enseignement, puis on définit un plan d'action propre à assurer avec succès l'institutionnalisation de la différenciation des tâches.

Lors de l'implantation éventuelle de la différenciation des tâches, le ministère de l'Education doit, selon le Conseil supérieur de l'Education, jouer son rôle de leadership et celui de coordonnateur, mettant à profit les résultats d'études effectuées dans le domaine. Le Conseil recommande que le ministère de l'Education mène le plus tôt possible les études théoriques nécessaires, encourage la poursuite d'expériences, forme des comités conjoints pour l'élaboration d'une politique d'implantation de la différenciation des tâches, procède dans cette implantation par étapes et entreprenne une évaluation rigoureuse au terme de chaque étape.

Type de document: q

EDUQ 8570707

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

RAPPORT

sur

LA DIFFERENCIATION DES TACHES DE L'ENSEIGNANT DANS L'ECOLE SECONDAIRE POLYVALENTE

EDUQ 8570707

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

I.- THEORIE DE LA DIFFERENCIATION DES TACHES DANS L'ENSEIGNEMENT

A. Nature de la différenciation des tâches 5

B. Avantages de la différenciation des tâches.....11

C. Objections possibles à une organisation pédagogique où l'on reconnaît une différenciation des tâches de l'enseignant..... 17

II.- IMPLANTATION DE LA DIFFERENCIATION DES TACHES DANS NOTRE ENSEIGNEMENT

A. Difficultés à surmonter..... 24

B. Mode d'implantation graduelle de la différenciation des tâches dans l'enseignement

RECOMMANDATIONS 27

CONCLUSION 33

ANNEXE I 35

ANNEXE II 38

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

INTRODUCTION

Situation de l'étude sur la différenciation des tâches dans l'enseignement

Parmi les différents changements apportés à notre système d'enseignement en ces dernières années, l'implantation de la polyvalence au secondaire constitue sans doute l'une des transformations majeures. La Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'Education conformément à son rôle qui est d'identifier les besoins de son secteur, a suivi de près cette évolution. C'est à cette fin qu'elle procéda durant le deuxième semestre de l'année scolaire 1968/69 à une enquête auprès des commissions scolaires régionales. Cette évaluation devait permettre de savoir où en était, dans chaque milieu, l'implantation de la polyvalence. L'étude porta de fait sur les aspects suivants: la polyvalence aux points de vue institution et programmes d'étude; le renouvellement de la pédagogie et le développement des services éducatifs; la démocratisation en tant que facteur déterminant dans l'implantation de la polyvalence dans notre milieu. Dans le rapport provenant de cette étude, soit: "L'implantation de la Polyvalence", l'analyse se voulait globale et par conséquent l'on n'a pas cru devoir approfondir un aspect en particulier, comme celui de l'utilisation plus ou moins rationnelle des ressources humaines, surtout celles assurées par le personnel enseignant.

Ce problème de l'utilisation optimale des ressources humaines a été soulevé dans le rapport précité au moment d'observer certaines lacunes de l'enseignement secondaire actuel, telles: l'incapacité de l'école d'individualiser suffisamment l'enseignement et en définitive l'activité éducative; l'anachronisme qui marque en général la pédagogie utilisée, alors que prédomine le cours magistral et qu'est réduit au minimum le re-

cours aux moyens audio-visuels et aux méthodes nouvelles de communication et d'animation. Plusieurs raisons expliquent sans doute ces déficiences, mais il est nécessaire au départ de procéder à une meilleure utilisation de la compétence professionnelle des enseignants pour améliorer la situation.(1) En effet, les enseignants sacrifient une partie de leur temps à des tâches qui pourraient être remplies par d'autres catégories de personnel ou par des auxiliaires; la fonction même de l'enseignant ne tient pas compte de la variété des tâches à accomplir, lesquelles tâches peuvent exiger des degrés différents de compétence. C'est dans une telle optique que le Conseil supérieur de l'Education a formulé dans son document sur la Polyvalence la recommandation suivante:

> "Afin d'en arriver dans l'enseignement à une utilisation plus rationnelle des ressources tant humaines que matérielles, nous RECOMMANDONS:
>
> Que le ministère de l'Education procède à une étude sur la différenciation des tâches dans l'école secondaire polyvalente et qu'il précise davantage le rôle des maîtres." (2)

Dans la présente étude, le Conseil n'a aucunement l'intention de se substituer au ministère de l'Education en établissant un plan de différenciation de tâches. Il s'agit d'expliquer davantage les motifs qui ont amené le Conseil à faire cette recommandation, de communiquer les résultats de sa réflexion et d'indiquer quelques jalons d'une démarche qui pourrait être celle du Ministère dans l'établissement d'une politique éventuelle sur cette question.

---

(1) Rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'Education, ch. III partie 4, pp. 63-71. Ce texte explicite davantage l'aspect rendement en éducation et la nécessité de repenser le rôle du maître à ce sujet. Des extraits sont reproduits en annexe (I) au présent document.

(2) L'implantation de la Polyvalence, Conseil supérieur de l'Education, 26 novembre 1970, recommandation 19, page 63.

Nature de l'étude

Ce concept de la différenciation des tâches de l'enseignant est tout à fait nouveau dans notre milieu, même si la fonction d'enseignement s'est peu à peu modifiée par une plus grande spécialisation des enseignants. Car, ces derniers pouvaient auparavant enseigner dans l'éco e secondaire publique plusieurs disciplines, sinon la majorité des matières, dans le cas des titulaires de classe. De plus, le besoin de procéder à un minimum de différenciation des tâches fut tellement ressenti en maints endroits que l'on a créé à ses propres frais des postes de secrétariat afin de libérer quelque peu les professeurs de tâches de bureau, et que l'on a selon les milieux, libéré plus ou moins de l'enseignement, des professeurs, pour que ces derniers soient affectés à des tâches telles que celles de tuteur, d'animateur, d'éducateur de groupe, de chef de département, etc.

Mais, c'est surtout aux Etats-Unis que circule depuis quelques années cette idée de reconnaître la diversité des tâches d'enseignement, de différencier ces tâches et de procéder à leur classification. Un nombre de plus en plus grand de textes, présentés dans diverses revues d'éducation américaines, traitent de cette question et c'est ce qui explique l'origine de la plupart des références données dans ce document. Il fut tout de même possible de faire de la consultation dans notre propre milieu, auprès de pédagogues et d'administrateurs scolaires qui se rendent bien compte du fait que le secteur scolaire est l'un des seuls secteurs, sinon

le seul, où à peu près rien n'a été fait jusqu'ici pour une organisation rationnelle du travail. (1)

---

(1) Une collaboration toute particulière a été assurée à cette étude par M. Aimé Nault, conseiller en administration scolaire à la Commission des écoles catholiques de Montréal et de M. Gilles Lapointe, conseiller technique à la Corporation des Enseignants du Québec. Le présent texte s'inspire largement d'écrits de ces deux spécialistes qui se sont penchés depuis déjà quelques années sur cette question de la différenciation des tâches.

I. THEORIE DE LA DIFFERENCIATION DES TACHES DANS L'ENSEIGNEMENT

A. Nature de la différenciation des tâches

L'avènement des moyens audio-visuels d'enseignement, les données de la psychologie moderne concernant l'apprentissage et les nouvelles techniques d'animation et de communication au niveau des groupes, les exigences de plus en plus grandes des programmes d'étude et d'une organisation pédagogique qui veut respecter de plus en plus le rythme d'apprentissage de chaque étudiant constituent autant de raisons qui obligent les enseignants à diversifier leur action et à acquérir une certaine spécialisation selon leurs aptitudes particulières et leur degré de compétence, même s'ils se limitent déjà à l'enseignement d'une seule discipline.

Ainsi, le même degré de compétence ne doit pas être exigé d'un maître qui doit préciser le programme d'étude en littérature pour un degré donné et de celui qui surveille et assiste les élèves dans leurs recherches personnelles en littérature. Dans le premier cas, l'on a besoin d'un enseignant expérimenté qui exerce un rôle de superviseur et de coordonnateur dans l'institution; dans le deuxième cas, un aide, un débutant dans la profession suffirait probablement. Face au besoin d'individualiser l'enseignement, il faudra prévoir des cours magistraux donnés à des groupes fort nombreux d'élèves. Cette économie des ressources permettra de former par ailleurs des équipes de travail plus restreintes dont les nombres d'élèves varieront selon les besoins; ce qui pourra même aller jusqu'à l'enseignement individuel. Dans ces cas, le maître doit faire appel à des aptitudes et à des goûts parfois assez différents.

Comment admettre que l'on mobilise des professeurs d'une grande compétence pédagogique pour des tâches telles que la surveillance d'élèves dans une salle d'étude ou,ce qui est encore pire, la simple surveillance d'élèves qui sont en période libre. C'est au départ faire preuve d'une trop grande prodigalité des ressources pour ainsi pécher contre la plus élémentaire des règles administratives. Accepterait-on un tel gaspillage des ressources dans le domaine de la santé en demandant à des médecins spécialistes de sacrifier chaque semaine plusieurs heures à la simple surveillance des malades? Dans l'état actuel de l'enseignement, la fonction d'enseignant peut donc englober sans aucune distinction un grand nombre de tâches. Ainsi, le tableau présenté en annexe II nous donne une liste de plus de cinquante tâches reliées à la vie scolaire et dont bon nombre constituent encore la tâche globale de tout enseignant.

Afin de voir concrètement ce que peut donner une certaine répartition des tâches dans l'enseignement secondaire, référons-nous à quelques-uns des plans de classification qui nous sont proposés par divers auteurs.

Bush et Allen (1) distinguent trois catégories principales de personnel dans nos écoles secondaires modernes: le personnel professionnel d'enseignement, le personnel auxiliaire (supporting staff) et le personnel spécialisé que constitue le "resource personnel" et qui regroupe psychologue, conseiller d'orientation, médecin, travailleur social, etc. Ce dernier groupe est déjà bien défini dans nos écoles. Selon l'auteur, <u>le personnel professionnel d'enseignement</u> devrait comprendre:

---

(1) Bush Robert N. et Dwight W. Allen, <u>A New Design for High School Education</u>, McGraw Hill, New York, 1964, pp. 40 - 46.

a) Le professeur senior - "the heart of the school" - qui a possiblement un doctorat; il est chargé de l'élaboration des programmes dans sa spécialité; il assigne les tâches à son personnel et participe aux activités particulières à son secteur; il est responsable des différents types d'enseignement reliés à son secteur et les supervise.

b) Les enseignants réguliers qui forment la plus grande partie du personnel professionnel; ils travaillent avec le professeur senior dans la préparation du programme et des cours et s'occupent principalement de l'enseignement.

c) Les professeurs débutants qui travaillent en étroite collaboration avec leurs collègues plus expérimentés.

d) Les professeurs stagiaires - "intern teachers" - qui ont une certaine responsabilité d'enseignement et qui accomplissent des tâches dans les différents types de cours. Ils peuvent aussi s'occuper de différentes tâches relatives à l'administration des classes, comme par exemple le maintien des dossiers d'élèves.

Le personnel auxiliaire ou de soutien comprend à son tour:

a) Les assistants professeurs qui sont habituellement employés à "temps partiel"; sous la responsabilité du personnel professionnel; ils assument des responsabilités d'enseignement, de travail en laboratoire et de recherche; ils corrigent même les travaux des étudiants et assistent ces derniers soit seuls, soit en petits groupes.

b) Les assistants techniques qui deviennent de plus en plus nécessaires avec l'utilisation plus grande des moyens techniques d'enseignement dont en particulier la télévision; la manipulation des instruments, leur utilisation requiert les services de ces assistants qui ont des capacités du type technique mais non professionnel.

c) Le personnel de bureau qui doit assumer des tâches de secrétariat et de routine administrative.

Arthur Pearl situe pour sa part la différenciation des tâches dans un effort pour améliorer l'école actuelle, vraiment ennuyeuse, sans intérêt pour les étudiants.[1] Il distingue dans le personnel deux groupes: les tacticiens et les stratégistes. Mais le plus connu parmi les différents plans de différenciation des tâches est bien celui qui fut développé par les enseignants de Temple City et que nous présentons ci-après;[2] la plupart des articles traitant de ce sujet se réfèrent à ce plan et nous en donnent différentes versions.

Ces différents plans sont présentés non comme des modèles à adopter mais simplement à titre de points de repère dans notre effort pour concrétiser le concept de la différenciation des tâches. Nous ne croyons donc pas ici nécessaire de faire une analyse critique de ces plans.

---

(1) YEARBOOK 1968, "Teacher Education, Issues and Innovations", The American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 1968, p. 89.

(2) Rand, M . John, "A Case for Differentiated Staffing", California Teachers Association Journal, mars 1969, p. 30

TEMPLE CITY UNIFIED SCHOOL DISTRICT
A MODEL OF DIFFERENTIATED STAFFING

			NON-TENURE Master Teacher Doctorate or Equivalent
		NON-TENURE Senior Teacher M.S. or Equivalent	
	TENURE Staff Teacher B.A. Degree and Calif. Credential		
TENURE Associate Teacher A.B. or Intern			
100% Teaching	100% Teaching Responsabilities	3/5's Staff Teaching Responsibilities	2/5's Staff Teaching Responsibilities
	10 Months	10 - 11 Months	12 Months
Academic Assistants A.A. Degree or Equivalent			
Educational Technicians			
Clerks			

* Nous avons enlevé de ce tableau les montants de salaires assignés aux diverses fonctions comme le font d'ailleurs plusieurs auteurs, car ces montants sont très variables selon les versions et constituent un élément de la question auquel on n'a pas voulu s'attarder dans cette étude.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

L'on constate dans ce tableau qu'il s'agit bel et bien d'un plan de carrière où l'on précise même souvent des échelles de salaire. Car pour la plupart de ceux qui préconisent la différenciation des tâches, une des raisons premières de le faire est une hiérarchisation des fonctions auxquelles correspondent des degrés différents de responsabilités, compte tenu de degrés différents de compétence. Ce qui doit mener à une meilleure organisation de la profession.

Dans l'étude présente, l'on a tenu compte de cet aspect mais l'on a cru devoir porter davantage l'attention sur des considérations d'ordre plus spécifiquement éducatif. Comme nous le verrons plus loin, les avantages à retirer de la différenciation des tâches semblent au plan professionnel assez évidents, mais nous croyons devoir ne pas perdre de vue le véritable enjeu de tout changement important que l'on veut apporter en éducation: le mieux-être de l'étudiant dans le sens d'une atteinte plus sûre des objectifs éducatifs. C'est pourquoi nous faisons nôtre cette remarque fort sage de James Olivero:

> "The purpose of differentiated staffing should be to bring to bear the best competencies we can identify on meeting the needs of students. If the necessary precautions are not taken, we might find leaders dissipating their energies on additional administrative chores of doubtful value rather than exerting positive influences through the diagnosis of student learning needs and appropriate prescriptions for meeting those needs." (1)

Dans une telle optique, on peut définir la différenciation des tâches comme un processus d'organisation de l'enseignement qui comporte plusieurs étapes:

---

(1) Olivero, L. James, "The Meaning and Application of Differentiated Staffing in Teaching", Phi Delta Kappan, septembre 1970, p. 39

1) identifier différentes tâches de l'enseignement;

2) procéder à une classification de ces tâches;

3) définir les fonctions à l'intérieur desquelles doivent être regroupées ces tâches;

tout cela dans le but ultime d'assurer la meilleure qualité possible de l'action éducative en utilisant le mieux possible la compétence des enseignants.

B. Avantages de la différenciation des tâches

Décrire ces avantages c'est identifier en quelque sorte plusieurs lacunes dans l'état actuel des choses.

1. Utilisation plus rationnelle des ressoures financières et humaines

Si l'on considère que le coût de l'éducation dans notre province entame le quart du budget total [1] et que 60 à 80% de ces dépenses peuvent s'inscrire à l'item salaire [2], il devient évident que l'on doit voir à l'utilisation optimale des ressources. C'est pourquoi il ne peut être acceptable que les enseignants sacrifient une bonne partie de leur temps à des tâches de bureaux, à des tâches de routine administrative et de surveillance qui pourraient être assumées par un personnel de qualifications différentes, lequel personnel requiert des salaires moins élevés.

---

(1) Annuaire du Québec 1970, p. 779

(2) Nault, Aimé, Instructional Staff Differentiation: The Need for Job Restructuring and Salary Reform in Public School Systems, document non publié, (Qualifying Paper), juillet 1969, p. 6

Plusieurs pédagogues américains évaluent dans leurs milieux à un tiers la proportion du temps consacré par le personnel professionnel à des tâches qui devraient être accomplies par du personnel de soutien (1). De plus, c'est diminuer d'autant la disponibilité des maîtres face au besoin d'individualiser davantage l'action éducative. Pensons à la difficulté d'implanter dans nos écoles une forme viable de tutorat, pensons encore à la difficulté non moins grande d'assurer une bonne organisation des activités parascolaires et l'animation de la vie étudiante en général.

L'utilisation rationnelle des ressources nous amène à vouloir identifier les différentes tâches assumées par les enseignants et à procéder à leur répartition en tenant compte du degré ou du type d'aptitude que requiert chacune d'elles. Nous l'indiquions au départ, ces tâches sont variées et nombreuses et cela s'inscrit dans une pédagogie qui se veut plus diversifiée. Pour leur part, Bush et Allen distinguent quatre grands types de cours ou d'enseignement (2):

a) travail personnel et individuel;

b) enseignement à de petits groupes d'élèves;

c) travail en laboratoire;

d) enseignement à des groupes nombreux (ces cours sont facilités par l'utilisation des techniques modernes de communication dont justement la télévision en circuit fermé).

---

(1) Nault, Aimé, op. cit., p. 6

(2) Bush et Allen, op. cit. p. 8

A compétence égale, les maîtres ont quand même des aptitudes et des goûts particuliers: les uns seront très à l'aise devant des groupes nombreux d'élèves et préféreront les exposés de type magistral; d'autres aimeront davantage guider des groupes plus restreints de travail; d'autres encore excelleront dans les contacts plus personnels avec les étudiants et devraient être ainsi disponibles pour l'application de formules éducatives telles que le tutorat et pour l'animation même de la vie étudiante. Une bonne répartition des tâches mènera donc normalement à une action plus compétente des maîtres à l'égard des étudiants.

2. Supervision adéquate

A mesure que les connaissances se développent dans chaque discipline et que leur enseignement s'en trouve d'autant plus exigeant, il devient de plus en plus difficile, même impossible, pour un généraliste, quelle que soit sa compétence psycho-pédagogique, d'assurer une supervision vraiment adéquate. C'est ce qui explique le fait que cette supervision doit être faite à l'intérieur de chaque équipe de professeurs spécialisés dans une discipline; dans nos écoles secondaires l'on parle alors de départements. Le "chef de département" doit être alors quelqu'un qui, par une compétence reconnue des collègues, assure la qualité de cette supervision tout en respectant la collégialité. Une certaine hiérarchisation des fonctions permet en effet aux professeurs plus compétents d'aider leurs collègues moins qualifiés ou moins expérimentés. Il s'agit sans doute d'éviter que s'installe à l'intérieur de chaque secteur ou département une petite administration, réplique de l'administration générale. La collégialité doit caractériser non seulement la supervision, mais aussi

les prises de décision concernant l'élaboration des programmes et la préparation des cours ainsi que la répartition des tâches.

Dans l'état actuel des choses, l'on donne à des maîtres débutants, n'ayant aucune expérience et souvent détenant moins de qualifications que leurs aînés, autant de responsabilités qu'à des enseignants hautement spécialisés, reconnus pour leur compétence. En effet, ces jeunes maîtres se voient confier l'entière responsabilité de plus d'une centaine d'élèves pour l'enseignement d'une matière donnée. Ils ont une autonomie telle que plusieurs d'entre eux peuvent causer aux élèves un tort appréciable dû à leurs "essais et erreurs". Une meilleure supervision éviterait en bonne partie cette lacune et favoriserait surtout les échanges, une mise en commun des connaissances et des expériences telle que chaque maître y trouverait son profit et, en définitive, les étudiants. Cette supervision faciliterait l'intégration des jeunes maîtres dans la profession. Elle faciliterait de plus l'entraînement même des candidats à la profession en période de probation, vu la supervision suivie assurée par l'équipe.

3. Intensification des relations humaines dans le milieu scolaire

Une organisation scolaire basée sur une différenciation des tâches telle qu'elle permet une plus grande mise en commun des connaissances et expériences entre les maîtres et sur la participation d'un personnel plus diversifié -enseignants, professionnels non enseignants et personnel de soutien-, devrait favoriser l'intensification des relations humaines dans l'école pour ainsi en faire un milieu de vie plus à l'image de la société dans laquelle nous vivons. Une telle organisation doit favoriser

les contacts inter-personnels: maîtres entre eux, maîtres et étudiants, maîtres et administrateurs, maîtres et personnel auxiliaire; maîtres et parents; en définitive, cela doit amener l'école à s'ouvrir davantage à la communauté.

En effet, l'étudiant est de moins en moins confiné aux quatre murs d'une classe dirigée par un maître omniprésent. Avec le développement des services spécialisés de consultation, avec la mise en place d'un personnel de soutien, avec l'intensification d'une vie plus personnelle sur chaque étudiant (activités para-scolaires, recherche et travail personnels en laboratoire, en bibliothèque) l'école doit nécessairement se libéraliser. Et, la différenciation des tâches peut sûrement accélérer cette libéralisation qui, pour être viable, doit être fondée sur une plus grande possibilité d'échanges, de contacts inter-personnels; ce qui est différent de l'anarchie qui peut régner dans un environnement mal organisé en proie tantôt à des sursauts d'autoritarisme, tantôt à des excès de démocratisation mal intégrée aux exigences de l'éducation.

4. Organisation plus rationnelle de la profession des enseignants

Le fait qu'actuellement le partage des responsabilités dans l'enseignement tient peu compte de la compétence, contribue à une véritable dévalorisation de la profession et partant des maîtres plus compétents. Ces derniers ne voient qu'une seule possibilité de faire reconnaître cette compétence et de jouir du prestige qui leur revient: sortir de l'enseignement pour accéder à des postes administratifs. A ce sujet, la remarque d'un pédagogue américain, Ernest Melby, nous paraît d'une certaine signification: "We don't respect teaching; We respect administration".(1)

---

(1) Rand, M. John, op. cit. p. 30

C'est ainsi se priver dans l'enseignement d'un nombre trop grand de bons maîtres qui par ailleurs ne deviennent pas nécessairement de bons administrateurs. Le système de rémunération actuel tient compte de deux éléments: les années d'expérience et les qualifications. Pourrait alors s'ajouter un autre élément: le degré de responsabilité correspondant aux tâches à assumer. Une étude menée auprès d'enseignants du secondaire a permis d'identifier parmi plusieurs facteurs de satisfaction ceux qui s'avèrent les plus déterminants. Ce sont: la satisfaction par rapport aux possibilités de promotion ou d'avancement, la satisfaction par rapport à l'attitude de son supérieur et la satisfaction quant à son statut[1]. Or, l'on doit constater ici la correspondance entre ces facteurs légitimes de satisfaction et des avantages d'ordre professionnel à retirer de la différenciation des tâches, même s'il faut espérer que les maîtres retirent dans un tel système plus de satisfaction de leur tâche même d'enseignants, car ce facteur - la tâche - constitue selon la recherche, l'un des derniers facteurs de satisfaction dans l'état actuel de l'enseignement.

1) Possibilités de promotion ou d'avancement

Un plan de rémunération basé sur la différenciation des tâches présente l'avantage pour les enseignants de mieux faire reconnaître leur compétence, de mettre à profit leurs qualifications et leur expérience tout en demeurant dans l'enseignement. A l'intérieur de la profession d'enseignant, ils ont la possibilité d'avoir des promotions, d'occuper des fonctions supérieures.

2) Relation meilleure avec l'autorité

Cette relation s'en trouve facilitée dans un mode d'organisation pédagogique - la différenciation des tâches - où l'autorité administrative

---

(1) Education Canada, Association canadienne d'Education, septembre 1970 pp. 22-27. Etude menée par la Corporation des enseignants du Québec.

n'est pas omniprésente, mais où l'on facilite aux maîtres l'initiative au plan pédagogique, comme nous l'avons d'ailleurs expliqué au moment de traiter la question de la supervision dans quelques pages précédentes.

3) Statut professionnel des enseignants

Le fait que l'on institutionnalise à l'intérieur d'une équipe disciplinaire d'un département, la participation des maîtres, participation intégrale qui comporte des prises de décision concernant l'élaboration des programmes, le choix du matériel didactique tel que les manuels, la préparation et l'évaluation de l'enseignement, la répartition des tâches, etc., contribue à la revalorisation des maîtres. Car, en ce qui concerne l'enseignement comme tel, les prises de décision doivent pour un grand nombre appartenir non aux administrateurs mais aux enseignants eux-mêmes; c'est l'une des premières façons de reconnaître qu'ils sont des professionnels. Egalement, plus les prises de décision se font à un niveau proche de l'étudiant, plus elles ont des chances d'être justes et de répondre aux besoins réels de ce dernier.

C. Objections possibles à une organisation pédagogique où l'on reconnaît une différenciation des tâches de l'enseignant

En constatant les difficultés actuelles dans notre enseignement, il est facile de prévoir plusieurs objections que le milieu peut poser à une différenciation des tâches de l'enseignant. D'ailleurs, plusieurs articles traitant de cette question ne manquent pas de mettre en évidence ces inconvénients possibles. Les négliger complètement, c'est au départ manquer d'objectivité et c'est ensuite risquer de compromettre à long terme les objectifs de la différenciation des tâches dans la mesure où l'on ne prend pas des moyens pour remédier à ces inconvénients, si ces derniers sont réels. Il faut donc dans un premier temps considérer la justesse des objections posées.

1.- Dépersonnalisation de la relation maître-élève - Anonymat de l'école secondaire

L'enseignement actuel, compartimenté en spécialités, et le fait que les élèves se retrouvent dans différents groupes à cause du régime des options mènent à un certain anonymat dans nos écoles secondaires: les maîtres et les étudiants se connaissent trop peu entre eux et les relations deviennent impersonnelles. Or, cette difficulté réelle dans nos écoles secondaires ne deviendra-t-elle pas encore plus inévitable au moment où les étudiants seront susceptibles d'avoir affaire non plus à sept ou huit professeurs, mais à un nombre beaucoup plus impressionnant de personnes? En effet, il se peut que le même étudiant ait à rencontrer plusieurs personnes - assistants techniques, assistants-maîtres, maîtres seniors, etc. - pour l'enseignement d'une seule discipline.

Face à cette objection, posons-nous quelques questions:

- Les élèves adolescents ont-ils besoin de s'identifier à une seule personne comme on est souvent porté à le croire? N'est-il pas plutôt préférable qu'ils intègrent dans leur personnalité les diverses valeurs qu'ils sont à même d'observer dans l'agir de ceux qui peuvent les influencer positivement?

- Les adolescents ne manquent-ils pas davantage de possibilités de consultation auprès de ceux en qui ils ont confiance et de qui ils attendent des conseils pour une meilleure gouverne de leurs études? Or, cette difficulté ne provient-elle pas d'une organisation pédagogique non adéquate plutôt que du nombre comme tel assez grand de professionnels impliqués dans l'action éducative de l'école?

- L'indiscipline de trop d'étudiants dans nos écoles secondaires n'est-elle pas en partie le résultat d'un mode d'enseignement qui manque d'intérêt et qui ne répond pas suffisamment aux besoins diversifiés de ces derniers?

Un mode d'enseignement plus progressif qui fait davantage appel aux techniques modernes, qui fait place à une meilleure utilisation de la compétence des maîtres et qui surtout exploite le dynamisme même se trouvant à l'intérieur de chaque adolescent ne constituerait-il pas le vrai remède à bien des problèmes que l'on attribue actuellement à l'anonymat de nos écoles? D'ailleurs cet anonymat, qui menace même la société dans laquelle nous vivons, est certes plus marqué dans la mesure où les relations inter-personnelles à l'intérieur de l'école demeurent malgré tout très hiérarchisées et où les contacts personnels n'existent à peu près pas. De plus, une pédagogie plus diversifiée dans ses approches, que facilite la différenciation des tâches, rend possible le travail des étudiants en groupes plus restreints sous la direction d'enseignants; cet enseignement est plus individualisé et il est en conséquence moins anonyme.

2.- Contrôle plus difficile

Dans nos écoles secondaires actuelles, certains problèmes préoccupent sérieusement les administrateurs scolaires: l'absentéisme des élèves et leur manque de ponctualité, leur indiscipline, leur rendement vraiment déficient. Or, l'on attribue ces déficiences à un manque de contrôle des étudiants, contrôle dont la difficulté semble s'accroître avec la dimension des écoles.

Encore ici il serait inutile de nier un état de fait. Toutefois, il est peut-être plus discutable de simplifier la cause de ces problèmes et de l'identifier soit à la trop grande dimension des écoles, soit encore à l'avènement de la polyvalence qui constitue en soi une organisation scolaire sans doute plus complexe.

Si d'une part, le contrôle des étudiants dans leurs allées et venues s'avère plus difficile dans le contexte de nos écoles secondaires polyvalentes de deux mille élèves et plus, il s'agit surtout d'adapter l'organisation scolaire aux nouvelles situations. Ce contrôle, dans le sens d'un minimum souhaitable d'encadrement des élèves, est possible si l'on identifie bien certaines tâches que peut assumer du personnel de soutien. D'autre part, l'indiscipline et différentes formes d'absentéisme non motivé sont le signe d'un malaise plus profond: l'absence d'intérêt, la passivité des étudiants qu'entraînent l'enseignement actuel et le manque d'individualisation de l'activité éducative, comme nous l'avons d'ailleurs déjà souligné. Cette passivité des étudiants, ce manque d'intérêt est certes le lot d'un trop grand nombre; les réponses reçues de plus de mille élèves choisis au hasard dans six écoles polyvalentes lors d'une recherche sur les problèmes relatifs à la vie étudiante sont intéressantes à noter à ce sujet:(1)

---

(1) Un nouvel univers scolaire: la polyvalente, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, septembre 1970, tableau de la page 101

En général, comment vous comportez-vous pendant les cours? (Q.50)

ÉCOLE / COMPORTEMENT	A	B	C	D	E	TOTAL
1 Je suis distrait (e)	91 43.7%	82 42.0%	66 39.0%	90 43.1%	95 46.1%	424 43.0%
2 Je suis attentif (ive)	63 30.3%	68 34.9%	54 32.0%	60 28.7%	60 29.1%	305 30.9%
3 Je demande des explications	41 19.7%	29 14.9%	37 21.9%	38 18.2%	40 19.4%	185 18.7%
4 Je dérange	13 6.3%	14 7.2%	11 6.5%	31 10.0%	11 5.3%	70 7.1%
N.R. + REJETS	0 0	2 1.0%	1 0.6%	0 0	0 0	3 0.3%
TOTAL	208 100.0%	195 100.0%	169 100.0%	209 100.0%	206 100.0%	987 100.0%

3.- Administration scolaire plus complexe

L'implantation de la polyvalence avec le régime des options graduées pour les élèves cause sans doute des complications dans l'organisation des horaires des étudiants et des maîtres, dans l'utilisation rationnelle des locaux, dans l'organisation même d'un régime pédagogique qui soit viable pour les étudiants. La difficulté pour plusieurs régionales

de commencer l'année scolaire à temps, les erreurs de classement des élèves, le manque d'encadrement des élèves sont autant de conséquences d'une administration scolaire complexe à laquelle on trouve difficilement des moyens de s'adapter. Et la différenciation des tâches de l'enseignant constitue un élément de plus à contrôler. Enfin, un enseignement plus diversifié dans le sens que nous avons déjà indiqué - enseignement à des groupes fort nombreux, regroupement en des cellules plus petites, travail en atelier avec des assistants, etc. - rend l'organisation plus complexe encore.

Il s'avère donc nécessaire de procéder à une implantation progressive d'une mesure comme celle de la différenciation des tâches, afin d'en préciser les moyens d'implantation et de les mettre à la portée des administrateurs. Il s'avère non moins nécessaire de mettre en place des techniques modernes de gestion et d'utiliser de façon rationnelle l'informatique.

4.- Complication des relations entre les enseignants

Une différenciation des tâches menant à une hiérarchisation des fonctions à l'intérieur de la profession ne viendra-t-elle pas causer une fausse émulation? Ne sera-t-elle pas pour plusieurs une source de frustration dans la mesure où ils n'accéderont pas aux postes les plus considérés? Au lieu de démocratiser l'administration scolaire, la hiérarchisation de fonctions ne viendra-t-elle pas au contraire rendre l'administration plus envahissante et ne sera-t-elle pas une cause continuelle de conflits entre les maîtres? En définitive, toutes ces difficultés, si elles persistent, n'auront-elles pas pour résultat de détourner l'attention des maîtres de leur travail professionnel?

Or, dans d'autres secteurs d'activités, (ex.: le commerce, l'industrie, la technologie) la différenciation des tâches et la hiérarchisation des fonctions qui l'accompagne existent déjà et il n'est pas question de retourner dans ces secteurs à un mode d'organisation simpliste, tant l'utilité et même la nécessité d'une administration rationnelle s'imposent comme l'évidence même. Et, le personnel évoluant dans ces secteurs ne s'en porte pas plus mal. Au contraire, la perspective de promotion crée une saine émulation et favorise les effets positifs de l'ambition et de l'agressivité. Toutefois, comme nous le signalerons plus loin, il faut donner aux enseignants, concernés par un changement important d'organisation pédagogique tel que l'établissement de la différenciation de tâches, le temps de renouveler leurs concepts, de s'adapter à ce changement, sans quoi les difficultés que l'on vient d'énumérer pourront constituer des obstacles vraiment difficiles à surmonter.

5.- Cadre rigide de travail

Une différenciation des tâches basée sur une trop grande hiérarchisation des fonctions mènera à un cadre rigide de travail qui comportera plus d'inconvénients que d'avantages pour l'éducation.

Il s'agit là sans doute du danger le plus grave qui menace une telle organisation de l'enseignement et l'on aurait tort de ne pas prendre tous les moyens pour éviter que la différenciation des tâches enlève toute la souplesse que requiert le travail en équipe des maîtres si souhaitable dans nos écoles. Ce serait là établir une mesure qui nous détournerait des objectifs éducatifs pour lesquels on aura voulu au départ l'implanter L'étude plus poussée de la question, la recherche, l'évaluation, une implantation prudente et progressive, voilà autant de moyens que nous préconiserons et qui peuvent éviter à la différenciation des tâches une orientation toute différente de celle que nous devons lui donner.

II. IMPLANTATION DE LA DIFFERENCIATION DES TACHES DANS NOTRE ENSEIGNEMENT

Non seulement faut-il considérer les inconvénients possibles inhérents à un mode d'enseignement où l'on établirait une différenciation des tâches, mais il est non moins important de considérer les difficultés à surmonter dans notre milieu dans l'implantation d'un tel mode d'enseignement. Car, c'est après avoir évalué avec justesse l'ampleur de ces difficultés que l'on saura mieux définir un plan d'action propre à assurer avec succès l'institutionnalisation de la différenciation des tâches dans notre enseignement.

A. Difficultés à surmonter

1.- La mise en veilleuse de plusieurs postulats de notre enseignement actuel: *

a) L'acte d'enseigner doit accompagner nécessairement l'acte d'apprendre. En effet, nous l'affirmions dans notre étude précédente sur la polyvalence: les élèves reçoivent trop de cours et prennent en conséquence une part trop peu active à leur éducation. C'est ce qui amène d'ailleurs les étudiants à devoir passer la journée entière à l'école avec la nécessité de contrôler leurs "allées et venues".

b) Tous les étudiants ont les mêmes besoins, les mêmes motivations aux mêmes moments, car les élèves doivent presque continuellement suivre en groupe des cours uniformes pour tous; ils ont peu de liberté dans leur horaire, si ce n'est la possibilité de travaux personnels durant quelques heures chaque semaine. La polyvalence, telle qu'appliquée actuellement, ne permet pas d'individualiser l'activité éducative, comme le préconise l'esprit du Règlement no 1.

---

* Nous avons ici particulièrement puisé dans un document préparé à notre intention par M. Gilles Lapointe, conseiller technique à la Corporation des enseignants du Québec.

c) Un groupe d'élèves se situe en moyenne à trente et il faut un maître pour chaque groupe. Il s'agit là d'une norme rigide qui empêche dans le concret un enseignement plus diversifié qui tiendrait compte d'exigences différentes selon des objectifs pédagogiques particuliers. Le recours aux techniques modernes telles que la télévision permet l'enseignement à des groupes beaucoup plus nombreux d'élèves. Cette économie des ressources pourrait ensuite rendre possible une plus grande individualisation de l'enseignement par le travail en groupes plus restreints et même par une supervision plus adéquate du travail de chaque élève.

d) Toutes les périodes d'enseignement doivent être d'égale durée. Ainsi, l'on parle de cours de 45 ou de 50 minutes. La rigidité d'un tel type d'horaire empêche un enseignement plus varié où l'on pourrait avoir des périodes beaucoup plus courtes pour certaines activités alors que ce serait l'inverse pour d'autres.

2.- L'adaptation des enseignants

Comme on l'a déjà indiqué, une différenciation des tâches bien conçue doit être basée sur la plus grande collégialité possible dans le travail des maîtres. Or, dans l'enseignement comme dans bien d'autres sphères d'activité, l'individualisme marque notre style de travail et on ne passe pas de cet individualisme au sens du travail en équipe, sans difficultés plus ou moins surmontables, selon les possibilités d'adaptation de chacun.

La différenciation des tâches peut mener à une hiérarchisation de fonctions, basée non seulement sur les qualifications et les années d'expérience mais aussi sur le rendement ou si l'on veut sur l'efficacité,

compte tenu des exigences des différentes tâches. Or, s'il y a un domaine où il s'est avéré jusqu'ici très difficile d'évaluer la qualité du travail fourni, c'est bien celui de l'enseignement. Est-ce une chose vraiment impossible à laquelle il ne faut pas penser? Ne devons-nous pas au contraire, dans un effort pour améliorer l'administration scolaire, établir une certaine évaluation qui mènerait à un début de différenciation des tâches? D'ailleurs les deux variables déjà établies dans les échelles de salaires des enseignants ne sont-elles pas en soi considérées comme les éléments d'une véritable évaluation tout au moins indirecte? Les commissions scolaires ne se sont-elles pas donné elles-mêmes des modes d'évaluation sans doute empiriques du rendement des maîtres et cela en accord avec les enseignants? La différenciation pose donc le problème d'une évaluation plus rationnelle du rendement des maîtres et situe ce problème dans un contexte qui nous paraît fort valable: une meilleure utilisation des ressources humaines et une plus grande compétence pédagogique des maîtres; d'où aussi la possibilité d'une plus grande satisfaction pour ces derniers.

3.- L'adaptation des administrateurs scolaires

Déjà avec l'implantation de la polyvalence, l'administration scolaire s'est vue aux prises avec différents problèmes nouveaux et l'on sait que l'adaptation ne se fait pas sans heurt. Or, la nécessité même d'une évaluation plus rigoureuse du rendement - ce qui est un prérequis à un partage des tâches - doit amener les administrateurs scolaires à rafiner leurs instruments actuels d'évaluation.

Au niveau des écoles, la différenciation des tâches amène des changements importants dans les relations entre le principal et les enseignants. Une plus grande prise en charge des questions de l'enseignement

par les enseignants eux-mêmes oblige le principal à redéfinir son rôle. Ce dernier ne doit plus en effet exercer le même type d'autorité au plan pédagogique; il doit plutôt se faire animateur d'une équipe que doit constituer le personnel de son école et il doit assurer la coordination entre les initiatives prises par les différents groupes de maîtres formés pour chaque discipline ou "département". Ainsi, les membres de l'équipe de direction ont à renouveler certains concepts de l'administration scolaire actuelle au moment où l'on implante la différenciation des tâches.

4.- La collaboration des milieux impliqués

Parmi les concepts que peut remettre en cause un enseignement plus diversifié, se trouve celui d'un horaire rigide qui retient les étudiants à l'école durant toute la journée. D'autres changements sont possibles, comme nous l'avons vu, et dans la mesure où la collaboration des milieux s'avère nécessaire, il faut fournir une information adéquate.

A l'heure actuelle, il faut le constater, quelles que soient les tentatives faites pour se gagner la collaboration des milieux, surtout les parents, cet appui est souvent inexistant, et l'un des premiers griefs des parents est bien celui d'un manque plus ou moins complet de communication et d'information.

B. Mode d'implantation graduelle de la différenciation des tâches dans l'enseignement - RECOMMANDATIONS

La description des dangers possibles, inhérents à la différenciation des tâches, et des difficultés à surmonter dans son implantation doit nous convaincre de procéder de façon graduelle, même après que l'on aura conclu à l'opportunité d'une telle implantation. Une étude plus poussée

du ministère de l'Education qui ferait davantage appel à l'observation d'expériences en cours dans d'autres milieux et à une consultation systématique de notre propre milieu pourrait mener à l'élaboration d'un plan bien défini d'action. Dans cette présente étude, nous croyons quand même utile de proposer quelques étapes d'un processus qui viserait à l'implantation éventuelle de ce nouveau mode d'organisation pédagogique pour le secondaire.

1.- Initiative du ministère de l'Education

Le rôle de leadership que doit assumer le ministère de l'Education motive notre opinion à l'effet qu'il lui revient au départ la tâche de poursuivre l'étude de la question de la différenciation des tâches dans l'enseignement. D'une part, le Ministère doit être à l'affût de toute innovation pédagogique susceptible d'améliorer notre enseignement; d'autre part, ces études, ces recherches peuvent éviter aux milieux enclins à l'aventure pédagogique bien des erreurs qui résultent d'expériences non suffisamment appuyées sur des données théoriques valables, sur des hypothèses suffisamment fondées.

Dans l'implantation éventuelle de la différenciation des tâches de l'enseignant ou encore dans la poursuite d'expériences à ce sujet, le ministère de l'Education doit encore jouer son rôle de leadership, puis celui de coordonnateur, mettant ainsi à profit des résultats d'études effectuées dans le domaine et évitant l'amateurisme qui caractérise trop souvent nos démarches en éducation.

En conséquence, NOUS RECOMMANDONS:

1.1 Que le ministère de l'Education fasse le plus tôt possible les études

théoriques nécessaires sur la question de la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire.

1.2 Que le ministère de l'Education encourage la poursuite d'expériences sur l'application de plans de différenciation des tâches de l'enseignant, qu'il supervise et coordonne ces recherches et qu'il fournisse aux milieux impliqués le plus de données pertinentes possible.

2.- Participation des milieux

La meilleure façon d'assurer une participation active des milieux est bien de recourir à leur collaboration dès les premières étapes, dès le début d'un cheminement. C'est alors l'affaire de comités conjoints qui peuvent grouper en équipes de travail des spécialistes du ministère de l'Education, des enseignants, des administrateurs provenant des commissions scolaires. C'est d'ailleurs l'une des premières conditions à réaliser selon la plupart de ceux qui préconisent une différenciation des tâches: la participation active des milieux impliqués dont en particulier les enseignants.

En conséquence, NOUS RECOMMANDONS:

2.1 Que le ministère de l'Education forme un ou des comités conjoints groupant des spécialistes du Ministère, des enseignants, des administrateurs dans les commissions scolaires pour l'élaboration de toute politique qui viserait à l'implantation éventuelle de la différenciation des tâches dans l'enseignement secondaire.

3.- Planification

Même si l'on ne peut connaître à priori de façon exacte, les

conclusions d'une étude plus poussée sur la question qui nous préoccupe, il semble raisonnable de prévoir deux grandes étapes dans une implantation graduelle d'une organisation pédagogique mieux structurée, plus rationnelle qui reconnaît une différenciation des tâches dans l'enseignement.

a) Isoler les tâches actuellement assumées par les enseignants et qui ne requièrent pas la compétence professionnelle des maîtres.

Nous pensons ici aux différentes tâches de simple surveillance, puis à certaines tâches d'assistance qui peuvent être accomplies par des assistants techniques ou des moniteurs. S'il faut en croire certains auteurs, ce serait déjà augmenter du tiers la disponibilité des maîtres pour des tâches qui relèvent davantage de leur compétence.

b) Définir quelques fonctions auxquelles pourront correspondre un certain nombre de tâches bien identifiées.

Le tableau présenté en annexe au présent document nous donne une idée du nombre possible de tâches identifiables. Le plan de différenciation des tâches défini par l'association des professeurs de Temple City nous donne un aperçu non seulement de tâches différentes dans l'enseignement mais aussi des fonctions susceptibles d'assurer un partage rationnel de ces tâches. Il en est de même du plan de Bush et Allen et de plusieurs autres présentés par différents auteurs.

Pour notre milieu, quel serait le type de plan de différenciation de tâches le plus désirable? S'agit-il de proposer un seul plan ou de proposer divers plans conçus à partir d'un cadre général?

Dans une deuxième étape, il sera probablement possible de procéder à l'établissement de trois ou quatre fonctions auxquelles correspondent des degrés différents de responsabilité. Dans notre milieu, ces fonctions pourraient être les suivantes: chef de département, terme déjà bien connu dans notre milieu même si la fonction n'est pas encore suffisamment précisée, maître senior, maître junior et probaniste ou encore assistant-maître.

Ce serait alors le rôle d'une bonne planification que d'établir différentes étapes et de prévoir à la fin de chacune d'elles l'évaluation la plus objective possible.

En conséquence, NOUS RECOMMANDONS:

3.1 Que toute implantation de la différenciation des tâches se fasse de façon graduelle, en plusieurs étapes.

3.2 Que l'on procède à une évaluation rigoureuse au terme de chacune des étapes d'une implantation graduelle de la différenciation des tâches dans l'enseignement.

4.- Information et animation

L'information constitue une étape préliminaire et nécessaire dans le processus de la participation. Or, même si l'on prend soin de mettre sur pied des mécanismes de participation dans l'élaboration de tout plan, la majorité des gens impliqués dans l'application d'un tel plan peuvent demeurer en partie à l'écart de ces démarches. D'où, la nécessité de recourir à une information des milieux quand vient le moment d'implanter des

changements; d'où la nécessité encore plus grande de procéder à l'animation de ces milieux, surtout quand il s'agit de changer des attitudes déjà bien enracinées. Le succès de l'implantation de la différenciation des tâches de l'enseignant dans notre enseignement secondaire pourra dépendre en partie de la qualité de l'information et de l'animation qui doivent atteindre plusieurs groupes dont les administrateurs scolaires, les parents, les enseignants, les étudiants.

En conséquence, NOUS RECOMMANDONS:

4.1 Que le ministère de l'Education favorise l'organisation de journées d'étude, de séminaires pour les personnes intéressées à la réalisation de projets de différenciation des tâches dans l'enseignement.

4.2 Que toute réorganisation pédagogique fondée sur la différenciation des tâches dans l'enseignement soit accompagnée d'une animation auprès du personnel concerné: administrateurs scolaires et enseignants.

4.3 Que le ministère de l'Education fournisse une information adéquate, sous forme de guides par exemple, aux milieux impliqués dans une organisation pédagogique fondée sur la différenciation des tâches de l'enseignement.

CONCLUSION

L'étude présente se situe dans un contexte d'enseignement secondaire relativement traditionnel: il s'agit encore d'un enseignement où prédomine la relation directe entre un enseignant et des élèves. Or, il faut bien être conscient du fait que le jour où l'on recourra de façon vraiment systématique à des moyens techniques modernes tels que l'enseignement programmé par ordinateurs, la préparation sur bandes magnétoscopiques de séries de cours, la correction d'épreuves par l'informatique, etc., la différenciation des tâches s'imposera avec encore plus d'évidence. Car, il deviendra encore plus clair que l'on ne pourra faire appel à la même compétence pour ceux qui par exemple devront concevoir un cours dispensé sous forme d'enseignement programmé et pour ceux qui en surveilleront l'application. Dans la préparation de séries de cours devant être projetés sur un écran, il en sera de même et les pédagogues devront se spécialiser: les uns, par exemple, se feront réalisateurs, les autres animeront ces émissions.

Toute étude plus poussée de la question de la différenciation des tâches doit donc tenir compte de ces nouvelles perspectives en éducation. Une telle attitude, ouverte sur l'avenir, permettra:

a) d'accélérer le renouveau qui s'impose dans nos approches pédagogiques en favorisant la réflexion sur de nouvelles tâches de l'enseignement, non encore identifiées dans l'enseignement actuel;

b) de poser de façon plus précise les objectifs de la formation des maîtres puisque l'on saura davantage le type de travail que devront effectuer ces maîtres.

En conséquence, l'étude présente se veut donc avant tout un point de départ dans la poursuite d'études et d'expériences concernant cette question.

ANNEXE I

Evaluation du rendement du système d'enseignement

"Evidemment, il n'est pas facile de mesurer de façon précise et complète le rendement d'un système d'enseignement lorsqu'il est entendu de cette manière; il reste que cette manière de considérer le problème peut déjà suggérer certains moyens d'accroître le rendement. Il est plus facile d'évaluer le rendement de certaines acquisitions dont les objectifs sont plus limités ou simplement très déterminés. Tel est le cas pour des apprentissages précis qui se rapprochent des automatismes, comme celui du calcul, de la lecture, de l'orthographe. Il est déjà plus difficile d'apprécier le rendement du système au sujet de l'apprentissage d'une science au niveau secondaire ou au niveau collégial. Mais il devient très difficile d'évaluer avec des mesures précises les changements survenus dans les attitudes profondes d'un étudiant, la qualité de son expérience d'apprentissage, la portée durable qu'elle aura dans le cours de sa vie, le goût que l'étudiant a développé pour contribuer à son éducation; et pourtant ce sont là des avantages bien supérieurs à l'acquisition de connaissances précises ou d'un savoir déterminé; et le système scolaire qui favoriserait le développement de ces qualités chez les étudiants atteindrait un rendement de haute qualité. Si l'on trouve le moyen d'intensifier l'acquisition des connaissances par la création d'une ambiance éducative plus stimulante, ou de favoriser l'approfondissement de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, sans augmentation des coûts, on aura augmenté le rendement du système d'enseignement. Si l'on trouve le moyen d'accroître la production de l'étudiant en éveillant son intérêt au travail, en soutenant sa motivation et ses énergies, et cela dans des délais plus courts, on augmentera le rendement du système.

Il nous semble qu'il faille pousser les recherches dans cette direction pour relever le rendement du système d'enseignement. L'étude faite plus haut de l'activité éducative nous a conduit à la considérer comme le facteur clé dans le succès des études. La qualité de l'expérience d'apprentissage, l'efficacité de l'acte pédagogique conçu comme une aide apportée à l'activité de l'étudiant sont les éléments fondamentaux du rendement éducatif du système scolaire, et, par voie de conséquence, de sa rentabilité financière.

A partir de cette même optique de la rentabilité du système scolaire, il y a lieu d'instituer une recherche en vue d'évaluer les tâches dévolues de façon traditionnelle au professeur et en vue de définir les rôles de ce dernier de façon plus rigoureuse en fonction des exigences de l'activité éducative de l'élève et de l'étudiant.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

Dans le système actuel, le rôle du professeur n'atteint pas à une grande efficacité; il ne peut pas aider l'élève à progresser au rythme qui lui est propre ni faciliter l'expérience d'apprentissage de l'étudiant de la manière qui serait la plus utile à ce dernier. A cet égard, l'action du professeur demeure à un niveau de très faible rentabilité. Cette faiblesse du rendement ne tient pas aux inaptitudes du professeur, ni à un manque de compétence ou de dévouement. Elle tient principalement à la situation dans laquelle le professeur est emprisonné et aux structures du régime pédagogique; elle tient à la pauvreté de l'environnement éducatif créé et entretenu par le régime de la salle de cours au sein duquel le professeur est paralysé et empêché de donner toute sa mesure.

Le professeur en classe, mis en présence de 20, 30 ou 40 élèves, demeure dans la plupart des cas et pour la majeure partie de son activité, un transmetteur de connaissances. Le poids du système, avec la sanction des contrôles et des diplômes (qui pèse autant sur l'activité du professeur que sur celle de l'élève) impose aux maîtres cette tâche intempestive. Le professeur passe le meilleur de son temps à transmettre des connaissances qui traînent partout, sur les ondes de la radio, et de la télévision, dans les livres de poche, les périodiques, les revues et les bibliothèques. Combien d'élèves, combien d'étudiants ont appris à utiliser ces moyens pourtant à leur disposition, à y puiser de façon judicieuse les ressources dont ils ont besoin? Combien ont appris à apprendre par eux-mêmes et à se servir à bon escient de l'immense réservoir d'informations qui s'étend autour d'eux?

A l'époque du magnétophone, de la télévision et bientôt du magnétoscope, l'enseignant est demeuré un répétiteur. Cette tâche mécanique de répétition, que partout ailleurs on a confiée à la machine, demeure le lot des enseignants à leur détriment et à celui des élèves. Les énergies du professeur, mobilisées toutes entières par la répétition (celle de la transmission et celle des contrôles incessants dans le système actuel), ne sont plus disponibles pour inventer autre chose. Par exemple, il n'est pas possible au professeur qui a la charge ordinaire d'enseignement de renouveler à un rythme suffisamment rapide ses propres connaissances, ses propres méthodes d'apprentissage, ses propres manières d'aider les élèves en vue de faciliter les expériences d'apprentissage de ces derniers. Il ne lui est pas facile de prendre le recul nécessaire pour remettre en cause la nature des connaissances transmises, ce qui donne souvent à l'enseignement une allure dogmatique.

Pour défendre le maintien de la situation du professeur en classe, on invoque souvent la nécessité du contact entre l'enseignant et l'enseigné. A la réflexion, on se rend compte que ce contact est le plus souvent superficiel et sans intensité réelle. Le professeur qui expose pour 20 ou 30 élèves ne s'adresse directement à aucun d'eux. Il y a en

classe autant de perceptions différentes, autant de rythmes d'apprentissage qu'il y a d'élèves. Si le professeur oriente son exposé au profit d'un seul (qui, par exemple, a posé une question), le temps ainsi passé est perdu pour la majorité du groupe. Les pédagogues sont conscients de ce phénomène et ils ont pris l'habitude de répéter inlassablement leur exposé jusqu'à ce que chacun des élèves ait compris; c'est-à-dire jusqu'au moment où chaque individu, suivant son rythme propre d'apprentissage, ait saisi ce que le maître veut dire. Ce processus retarde notablement la marche du groupe tout entier. Lorsque le temps consacré, à une notion ne permet pas ce nombre considérable de répétitions, une partie de l'auditoire est sacrifiée. Tout cela revient à dire que dans une classe de 20, 30 ou 40 élèves le maître qui veut réussir tend, de manière plus ou moins nette, vers le préceptorat individuel de chacun des élèves qui sont dans sa classe. C'est une tâche impossible et qui aboutit à faire du système scolaire l'entreprise qui livre sur le marché la proportion la plus élevée de pièces défectueuses, c'est-à-dire d'élèves sans diplômes." (1)

---

(1) L'activité éducative - Rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'Education, Editeur du Québec, 1971, pp. 67 - 69.

ANNEXE II

A POSSIBLE SPECTRUM OF INSTRUCTIONAL STAFF ROLES *

(position titles)

Curriculum development specialist

Research and evaluation specialist

Educational diagnostician

Subject area/methodological specialist

Manager of instructional resource center

Educational media specialist

Learning analyst

Reading diagnostician

Remedial teaching specialist

Curriculum coordinator

Instructional Supervisor

Psychotherapist

Clinical psychologist

Speech-and-hearing therapist

Department head

Team leader

Specialist in programmed instruction

Resource teacher

Project designer and implementer (field trip...)

Extra-curricular activities sponsor

Work-study program coordinator

Home-school coordinator

Large-group lecturer

Small group discussion leader

Individual tutorial worker

School social worker

Guidance counselor

Psychotechnician

Librarian

Laboratory assistant

Instructional resource center assistant

Public health nurse

Audio-visual technician

Interns-in-training

Student teacher

Workshop helper

Teacher aide

Instructional secretary

Lay reader

General school aide

School security aide

Attendance officer aide

Bus attendant aide

Cafeteria aide

Meals and playground supervisor

Director of instruction...

Foreign language teacher

Art, Music, Science, etc.

* Ce tableau apparaît en Annexe dans le document déjà cité de M. Aimé Nault.

SERVICE DE LA POLYCOPIE
Février 1973